

## A NYELVTANULÁSI MOTIVÁCIÓ KUTATÁSÁNAK EVOLÚCIÓJA MAGYAR KONTEXTUSBAN\*

Szaszkó Rita, PhD

*Eszterházy Károly Egyetem, Tudástechnológiai Intézet,  
Információs és Kommunikációs Tanszék*

**Absztrakt:** Az előadás célja, hogy betekintést nyújtson magyar kutatók hazai és nemzetközi kontextusban végzett nyelvtanulói motivációra fókuszáló empirikus vizsgálataiba, valamint elméleteibe, megalkotott modelljeikbe. Az 1990-es években Magyarországon a világ egyik legnagyobb volumenű nyelvtanulói motivációs felmérését kezdték meg, amely során hangsúlyozottan a vizsgálódás középpontjába került az *osztályterem, valamint a motiváció attitűd és a nyelvtanulásba fektetett energia* változói (Dörnyei, Csizér és Németh, 2006). E felmérés egyik legfontosabb eredménye, hogy a felmért magyar nyelvtanulók esetén a célnyelvi kultúra iránti, és a célnyelvet anyanyelvként beszélők iránti pozitív attitűdök a nyelvtanulói motiváció jelentős faktorainak tekinthetők. Az áttekintésben az a modell és szemlélet is bemutatásra kerül, amely a nyelvtanulói motivációt dinamikusan változó konstruktként jeleníti meg (Dörnyei és Csizér, 2005; Dörnyei és Ottó, 1998; Kormos és Csizér, 2005). Majd, a nyelvtanulói motiváció kutatásának legújabb irányairól kaphatunk képet, különös tekintettel a pszichológiai lehetséges énképek elmélete, és a nyelvtanulói motivációs elméletek interdiszciplináris metszetéből megalkotott idegen nyelvi motivációs érendszeréről, amelyben megjelenik a nyelvtanulói jövőképzés, mint a motiválás új módszere (Dörnyei, 2014). A három dimenzióból megalkotott idegen nyelvi motivációs érendszer magában foglalja: (1) az ideális énképet az idegen nyelv tanulására, (2) a szükséges énképet az idegen nyelv tanulására, valamint (3) az adott tanulási környezetet. Végül, további nyelvtanulási motivációs kutatási irányvonalak és lehetséges utak kerülnek említésre.

**Kulcsszavak:** nyelvtanulói motiváció, magyar kontextus, idegen nyelvi motivációs elméletek

\* A cikk az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című pályázat keretében készült.

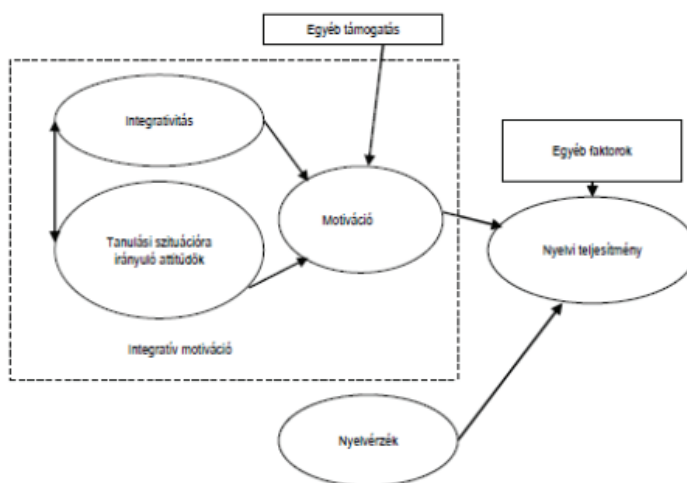
## Bevezetés

Az interdiszciplináris nyelvtanulási motivációkutatás, annak elméletei és modelljei a pszichológiai vizsgálódások paradigmájának számos területéből merít. Első komoly hatásnak a szociálpszichológia tekinthető, amely hozzájárult az alapkőnek számító Gardneri idegen nyelv elsajátítási elmélet (Gardner és Lambert, 1959, 1972) megalkotásához. Ezt követően az 1980-as években a kognitív pszichológia forradalmának eredményeként a fókusz áttolódott az osztálytermi vizsgálódásokra, és domináns szerepet játszott a nevelés pszichológia, amely paradigma az említett évtizedben a virágkorát élte. Ekkorra, illetve az 1990-es évekre tehető az idegennyelv-tanulási motivációs kutatások terén jelentős szerepet játszó új generáció megjelenése, köztük magyar kutatókkal, úgymint *Dörnyei Zoltán*, *Nikolov Marianna*, *Kormos Judit*, *Csizér Katalin*. A jelen írás kereteire hivatkozva az iménti névsor hangsúlyozottan a teljesség igénye nélkül került említésre. Abban a korszakban több kutató felhívta arra figyelmet, hogy a motiváció nem egy állandó konstruktum, hanem dinamikusan, folyamatosan változó, és ezért a nyelvtanulási motivációt folyamatában kell vizsgálni (Dörnyei és Csizér, 2005; Dörnyei és Ottó, 1998; Kormos és Csizér, 2005; Ushioda, 2001). Jelen áttekintés néhány jelentős elmélet, modell és empirikus kutatás körvonalázására vállalkozik, ezáltal képet nyújtva a magyar vonatkozású nyelvtanulási motiváció vizsgálatának evolúciójáról. Elmondható, hogy Magyarország nemzetközi szinten is fontos „laboratóriuma” az idegennyelv-tanulási motiváció kutatásának, mivel példaként említve az 1990-es évek közepén és végén a világ egyik legnagyobb motivációs felmérésének volt helyszíne Magyarország. Az empirikus adatfelvételek arra keresték a választ, hogy milyen motivációs és attitűdök által vezérelt folyamatok játszanak szerepet abban, hogy a tanulók mely nyelveket szeretnék tanulni, és mennyi energiát hajlandóak az egyes nyelvek tanulására fordítani (Dörnyei, Csizér, Németh, 2006). E nagyobb volumenű kutatási hullám egyik fő tanulsága, hogy a nyelvtanulás motivációs rendszerében fontos szerepe van a célnyelv mögötti kultúra és **nép iránti pozitív attitűdöknek** is.

Fontos megemlíteni, hogy habár a nyelvtanulási motiváció kutatásával foglalkozó szakirodalom számos helyen eltérően definiálja az idegennyelv-tanulás és idegennyelv-elsajátítás fogalmát, jelen írásban e két kifejezés szinonimaként használatos.

## A Gardneri hagyomány

A tanulási motivációkutatás vizsgálata megkerülhetetlen Gardner és Lambert elmélete (1959, 1972) nélkül, amely vezető **paradigmának tekinthető** a szociálpszichológiai kutatásokban az 1959 és az 1980-as évek végét felölelő időszakban. E korszakra jellemző, hogy az idegennyelv-elsajátítási elméletekben legfontosabb faktornak a célnyelvi beszélők iránti nyelvtanulói attitűdöket tekintették. Több kutató, köztük Dörnyei (2006) kiemelte, hogy a nyelvtanulási motivációt vizsgáló szakirodalomban gyakran olvasható, hogy **két fajta motiváció különböztethető meg**, a Gardner és Lambert alapmodelljében megjelenő *integratív* és *instrumentális* motiváció. Integratív motivációnak tekinthető, amikor a nyelvtanuló anyanyelvi szintű nyelvtudásra törekszik, és szeretne asszimilálódni a célnyelvi kultúrába, míg az instrumentális motiváció esetén a tanuló valamilyen külső tényezőnek köszönhetően érez késztetést nyelvtudásának fejlesztésére, például azért, hogy sikeres nyelvvizsgát tegyen, amely a diploma megszerzéséhez elengedhetetlen Magyarországon.



1. ábra.

Gardner alapmodellje a nyelvérték és a motiváció idegennyelv-tanulásban betöltött szerepéről (Gardner, 2001, 5. o.).

Dörnyei (2006) rámutatott, hogy Gardner 2001-es modelljében (1. ábra) némi zavar fellelhető. Először is, a Gardneri modell sematikusán ábrázolja több komponens interakcióját (*integratív* motiváció, *nyelvérzék* etc.). Továbbá a *motiváció* és *integrativitás* kifejezések eltérő szinten jelennek meg a 2001-es modellben, mivel Gardner nem egyértelműen használja az *integrativitás*, *motiváció* és *integratív motiváció* kifejezéseket. Ráadásul az *integratív motivációt* átfogó konstrukciónak kezeli, míg egy alkotórészt is *motivációnak* nevez. Továbbá Dörnyei rávilágít arra is, hogy Gardner 2001-es elméletében nem világosan definiálja az *integratív* és *instrumentális motivációt*. Ezért a *motiváció* meghatározása nem tekinthető megfelelőnek az instrumentális-integratív dikotómia mentén (Dörnyei, 2006). Mindemellett Dörnyei és más kutatók azt is kiemelték, hogy az önbizalom is jelentősen befolyásolja az idegennyelv-elsajátítást (Clément, Dörnyei és Noels 1994).

### **Kognitív és szituációs specifikus elméletek**

Az 1980-as évek végén az idegennyelv-elsajátítás kutatási terén fellelhető a kognitív és a szociálpszichológia kölcsönös hatása. Ennek hatására következett be, hogy a makró perspektívás megközelítés eltolódott a mikro perspektívából történő elemzések irányába. Ezáltal a figyelem középpontjába került annak vizsgálata, hogy hogyan, és miben látják a nyelvtanulók saját nyelvtanulási sikerességükhöz hozzájáruló tényezőket. Dörnyei modellje (1994) (1. táblázat) rávilágított arra, hogy az idegennyelv-tanulási motivációnak különféle specifikumai vannak: (1) tanulói (eltérő tanulói és személyiség típusok), (2) nyelvi (az adott nyelv egyéni jellemzői) és (3) szituációs (környezet, tanár és idő).

|  |
|--|
| <b>Nyelvi szint</b>                              |
| Integratív motivációs alrendszer                 |
| Instrumentális motivációs alrendszer             |
| <b>Tanulói szint</b>                             |
| Teljesítményszükséglet                           |
| Önbizalom  |
| Nyelvhasználati szorongás                        |
| Szubjektív nyelvtudás                            |
| Okok attribúciója                                |
| Belső hatékonyság                                |
| <b>Tanulási szituáció szintje</b>                |
| <i>Kurzusspecifikus motivációs komponensek:</i>  |
| Érdeklődés                                       |
| Relevancia                                       |
| Elvárások  |
| Elégedettség                                     |
| <i>Tanárspecifikus motivációs komponensek:</i>   |
| Kapcsolódási vágy                                |
| Vezetési stílus                                  |
| A motiváció közvetlen szocializációja            |
| - modellezés                                     |
| - feladat bevezetése                             |
| - visszacsatolás                                 |
| <i>Csoportspecifikus motivációs komponensek:</i> |
| Célorientáltság                                  |
| Csoportkohézió                                   |
| Osztálytermi célstruktúra                        |

1. táblázat Dörnyei idegennyelv-tanulási motivációs modellje (Dörnyei, 1994, 280. o.)

Dörnyei modelljében (1994) három pszichológiai irányzat hatása jelenik meg. A nyelvi szint a Gardneri (Gardner és Lambert, 1959,1972; Gardner, 2011) szociálpszichológiai hatást tükrözi, mivel az tartalmazza az *intergrativitás és instrumentalitás alrendszerét*. A *tanulói szint*nél a motiváció pszichológiája jelenik meg, amely többek között azokat az elvárásokat vizsgálja, amelyek magyarázatot adhatnak arra, hogy a motiváció mennyire tudja megjósolni a nyelvtanulási sikert. Végül Atkinson és Birch

dinamikus fejlődési elméletének (1970, 1978) hatása jelenik meg, akik a személyiség és a dinamikus motivációs erők kapcsolatára mutattak rá. Azt is kiemelték, hogy a tanulói viselkedést szintén meghatározza, hogy milyen nehézségű az adott feladat, és a tanulóknak milyen tanulói szituációban kell azt megoldaniuk.

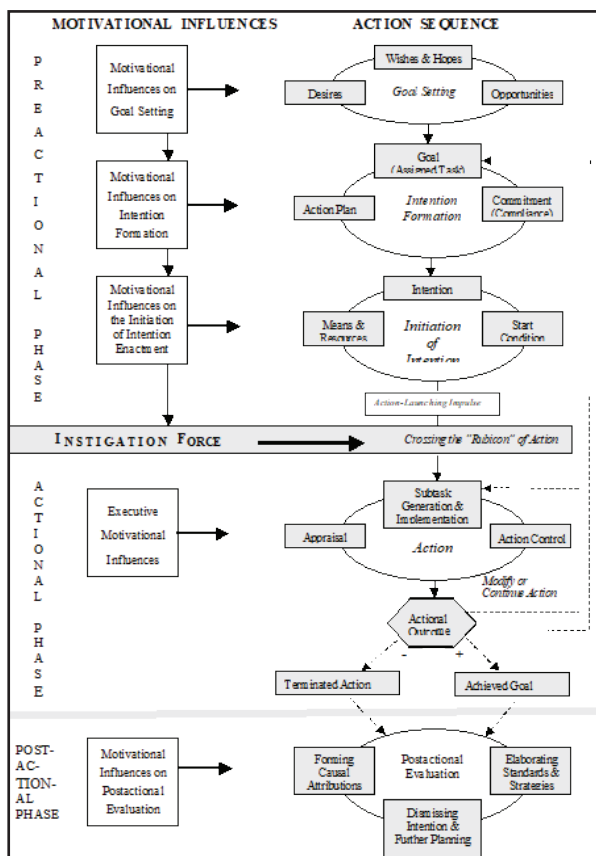
A kognitív és szituációs-specifikus elméletekhez kapcsolódóan megemlíthető, hogy magyar kontextusban, például Nikolov (2001) sikertelen magyar felnőttek nyelvtanulói motivációját vizsgálta 94 fős mintán 19-27 évesek körében. Az eredmények azt mutatták, hogy a célnyelv iránti pozitív attitűd helyett sokkal meghatározóbb a szituációs-specifikus motiváció. Az ehhez a típushoz tartozó nyelvtanulók úgy érzékelik, hogy a kitartás és a szorgalom jobban hozzájárul a sikeres nyelvtanuláshoz, mint maga a motiváció és a nyelvérzék. Továbbá, Nikolov (1999) egy hosszabb etnográfiai kutatást végzett pécsi kiskamaszkorú nyelvtanulók motivációs mintázatainak vizsgálatára 1977-1995 között. A nyíltvégű kérdőívvel begyűjtött adatok azt jelezték, hogy a résztvevő gyermekeket leginkább az igen pozitív tanár és tanulási szituáció felé irányuló attitűdök jellemezték, tehát az osztályteremmel kapcsolatos motivációnak döntő szerepe volt. 2003-ban Nikolov 28,598 fővel, 6-7-10. osztályos angol és német nyelvet tanuló fiatalok attitűdjeit és motivációit vizsgálta. Az eredmények azt jelezték, hogy a résztvevők elégedettek voltak az angol és német órákon használt anyagokkal és feladatokkal, valamint úgy vélték a nyelvtanáraik fontos szerepet játszanak az idegennyelv-tanulói motivációjuk fenntartásában, többek között azért, mert jól képzettek és lelkesek. Ezen eredmények összhangban álltak más magyar kontextusban végzett releváns tanulmányok tanulságaival. A tanulók többségét instrumentális motiváció jellemezte, mivel fontos volt számukra a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése, azonban integratív és intrinzik motiváció is jellemezte őket, mivel pozitív attitűdöket mutattak a célnyelv, annak beszélői, valamint a célnyelvi országok irányában.

Kormos és Dörnyei (2004) azt hangsúlyozták, hogy a feladatokat, az idegennyelv-tanulás kisebb építőköveiként kell elemezni az idegennyelv-tanulás makró aspektusainak a vizsgálata helyett. Ezáltal a nyelvtanulási motivációs kutatást a szituációs-specifikus és folyamatorientált dimenziók felé kell fordítani. Több tanulmány rávilágított arra, hogy a megfelelő, tanulói típusra kialakított feladatok segítik a tanulót, hogy bele-

merüljön a feladatba, ezáltal motiváltabbá váljon és átélje a *flow*-élményt, ami sikeresebb feladatmegoldáshoz vezet (Csikszentmihályi, 1997).

## A folyamatorientált megközelítés

Dörnyei és Ottó idegen nyelvi motivációs folyamatmodellje (1998) a nyelvtanulási folyamat dinamikus jellemzőire fekteti a hangsúlyt. A korábban említett Atkinson és Birch dinamikus fejlődési elmélete (1970, 1978) a folyamatorientált elméletek előfutárának tekinthető, ami azt hangsúlyozta, hogy a tanulók több szálon futó tevékenységet végeznek, amelyek egy időben hatnak egymásra.



2. ábra

Dörnyei és Ottó's idegen nyelvi motivációs folyamatmodellje (1998, 48. o.)

Dörnyei és Ottó idegennyelv-tanulási motivációs folyamatmodellje (1998) két alapvető dimenzióra épül, melyek közül az első a *cselekvéssorozat*, amely magában foglalja a célokat, szándékokat, cselekedeteket, a célok megvalósítását és az értékelést. Az *előszakaszt*, a cselekvést kiváltó motiváció kiválasztása jellemzi, a *cselekvési szakasz* a végrehajtó motiváció időszaka, valamint az *utószakasz* a retrospektív értékelő periódus. A második dimenzió a *motivációs hatásokat* foglalja magában, úgymint az energiaforrások (melyek lehetnek segítők és gátlóak), valamint a motivációs erők, amelyek alapvetően meghatározzák a viselkedési folyamatokat. Ezt a dimenziót komplementernek tekintik, ami a cselekvéssorozatot elősegíti. Dörnyei (2006) 1998-as elméletüket (Dörnyei és Ottó) átvizsgálva arra jutott, hogy az eredeti modelljük felmutatta a motivációs evolúció bizonyos aspektusait, azonban némi hiányosság is fellelhető. Első problémaként azt fogalmazta meg, hogy a cselekvési folyamat a modellben nem könnyen definiálható, és nincs világosan körülhatárolva. A második probléma, hogy a cselekvési folyamatok nincsenek izolálva más faktoroktól és folyamatoktól, hiszen a tanulók különféle, több szálon futó cselekvést végeznek szimultán, amelyek egymásra hatnak (Atkinson és Birch, 1970, 1978).

Dörnyei és Csizér (2005) strukturális modellje a *célnyelvi közösség vitalitása, instrumentalitás, integrativitás, erőfeszítés, nyelvválasztás, az anyanyelvi beszélők felé irányuló attitűdök, kulturális érdeklődés, önbizalom és miliő* kölcsönhatásait ábrázolja. Azt találták, hogy az *integrativitás* nagy szerepet játszik számos egyéb motivációs változó hatásának közvetítésében. Ezért az *integrativitás* fogalmának kiterjesztését javasolták. Az *ideális énképet* Dörnyei vezette be idegen nyelvi motivációs érendszerében (2005), amelyet számos teória integrálásával alkotott meg (Noels, 2003; Norton, 2001; Ushioda, 2001). Az idegen nyelvi motivációs érendszer három dimenziót foglal magában, amelyek a következők: (1) az ideális énkép az idegennyelv-tanulási folyamat során, (2) a szükséges énkép az idegennyelv-tanulásban, és (3) az adott tanulási környezet. Tehát a lehetséges énképek egyik fajtája az *ideális énkép*, ami azokat a jellemvonásokat jelenti, amelyeket az egyén birtokolni szeretne, azaz ezek remények, törekvések és vágyak (Higgins, 1998). Ennek kiegészítése a *szükséges énkép*, ami azt jelenti, hogy a nyelvtanuló tudatában van a személyes és társadalmi kötelességeinek, feladatainak és felelősségének, ami pedagógia szempontból is fontos tényező (Dörnyei, 2014). Továbbá, az



ideális idegen nyelvi énkép a nyelvtanuló ideális énképének idegennyelv-specifikus részéhez kötődik. Ha a személy, akivé válni szeretnénk, beszél egy idegen nyelvet, az ideális idegen nyelvi énkép erősen motiváló idegennyelv-tanulási *drive* abban az esetben, ha idegen nyelvet beszélő egyénként látjuk magunkat, mert ezáltal a jelenlegi és az ideális énképünk közötti különbségből adódó feszültséget mérsékelni tudjuk. A szükséges idegen nyelvi énkép azokat a jellemzőket fedi le, amelyeket a nyelvtanuló elengedhetetlennek vél lehetséges negatív következmények elkerülése érdekében. Ezért megállapítható, hogy ezek a jellemzők ritkán esnek egybe az egyén saját álmaival és vágyaival. Fontos megemlíteni az idegennyelv-tanulási tapasztalat szerepét is, például a siker pozitív hatását, vagy a jó osztálytermi légkört. Az idegen nyelvi motivációs érendszer tehát tartalmazza: (1) a nyelvtanuló belső vágyait, (2) a társadalmi nyomást, melyet a tanuló környezetében lévő jelentős vagy mérvadó személyek gyakorolnak a tanulóra, valamint (3) a tanulási folyamat tapasztalatát (Dörnyei, 2014).

A folyamatorientált és szociálpszichológiai megközelítésre alapozva számos empirikus tanulmány, köztük országos volumenű kutatás készült magyar kontextusban 1992 után Dörnyei vezetésével. E kutatások, amelyekre már a bevezetésben is történt utalás, fő fókuszpontja a nyelvtanulói attitűdök, és a nyelvtanulásba fektetett energia volt angol, francia, német és orosz nyelvek tekintetében. Az adatgyűjtés három szakaszban történt 1993-ban, 1999-ben, majd 2004-ben az Európai Unióhoz való csatlakozást megelőzően (Csizér, 2007). További példaként említhető Kormos és Csizér (2007) kutatása, akik 230 egyetemista és főiskolás nyelvtanulási motivációját vizsgálták kérdőíves felmérésükben. A vizsgálat szerint a résztvevők bevallása alapján jellemzően az angol nyelv elsajátításába fektettek nagy energiát az angol *lingua franca* volta miatt. Továbbá az eredmények alapján elmondható, hogy nyelvtanulási motivációjukhoz hozzájárult a támogató szülői közeg is. Azt is feltárták, hogy a résztvevők motivációja nem integratív jellegű, és nem jellemzően motiváltak angol nyelvű kulturális termékek tekintetében. Végül, további példaként említve Szaszko (2010) az interkulturális kontaktusok magyar felnőttek nyelvtanulói motivációjára gyakorolt hatását vizsgálta 669 fős mintán végzett kérdőíves kutatásában. A vizsgálat egyik legfőbb eredménye, hogy a résztvevőket illetően az integrativitás Gardneri definíciója (Gardner és Lambert, 1959,

1972) módosításra szorul, azaz a résztvevők magyar kontextusban jellemzően nem azért tanulják az angol nyelvet, hogy az anyanyelvi beszélőkhöz hasonlóvá váljanak, és asszimilálódjanak a célkultúrába, hanem egy belső *drive*-ként jelenik meg az önmegvalósítás egy eszközeként. Azonban az újraértelmezett integrativitás nem tisztán jelenik meg a vizsgált magyar felnőtt nyelvtanulóknál. Instrumentális motivációként fellelhető az angol *lingua franca* szerepe, valamint intrinzik és extrinzik motivációs elemek is kimutathatók. Csizér és Piniel (2016) középiskolás angolnyelv-tanulók nyelvtanulási szorongását tárták fel kérdőíves kutatásuk által. Az eredményeik többek között azt mutatták, hogy a facilitáló szorongás és a motivált tanulói viselkedés, valamint az ideális és szükséges második nyelvi énképek pozitív relációt mutatnak, míg az írással és a beszéddel negatív kapcsolatot találtak. Továbbá, a kutatás azt is mutatta, hogy a vizsgált középiskolásoknál a szorongás és a nemzetközi és instrumentális orientáció nem korrelál. Azt is megállapították, hogy amennyiben az készségekhez társítható szorongás nő, az énhatékonyság csökken a vizsgálatban résztvevő nyelvtanulók esetében.

E tanulmányban röviden bemutatott empirikus kutatásokon túl, számos egyéb kvalitatív és kvantitatív vizsgálat készült és készül folyamatosan magyar kontextusban. A célkitűzés az volt, hogy rövid áttekintést kapjunk a gazdag és sokrétű magyar kötődésű idegennyelv-tanulói motivációkutatás interdiszciplináris területéről, és néhány fontosabb kutatási eredményéről.

## Összegzés

Jelen áttekintés alapján elmondható, hogy az idegennyelv-tanulási motiváció kutatása folyamatosan fejlődő terület, amelyre jellemzően hatással vannak a legújabb pszichológiai kutatási paradigmák. A magyar és a nemzetközi térben is a magyar kutatók elméletei és modelljei, valamint empirikus vizsgálataik nagyban hozzájárulnak e kutatási terület fejlődéséhez, amely a jövőbe is tartogat új irányvonalakat. Dörnyei (2014) szerint az idegen nyelvet tanulók motiválásának lehetséges új módszere a jövőképalkotás, az idegen nyelvi motiváció érendszer új szemlélete (Dörnyei, 2005; Dörnyei és Ushioda, 2009). Eredményes lehet a mérvadó idegen nyelvi motivációs elméletek összekapcsolása a pszichológiai énkutatás

elméleteivel. A modern pszichológiai énkutatás egyik leghatékonyabb módszere a lehetséges énképek elmélete, amely arra vállalkozik, hogy az emberi ént és az emberi tevékenységet összekapcsolja, azok kölcsönhatását vizsgálja. Továbbá feltérképezi, hogy a lehetséges énképekben hogyan jelenik meg az, hogy az egyén mivé válhat, pontosabban mivé szeretne, és mivé nem szeretne válni (Markus–Nurius 1986; Dörnyei, 2014), mivel a lehetséges énképek valójában az egyén saját magáról alkotott jövőképei. További lehetséges motivációs kutatási irányok többek között az affektív faktorok további kiaknázására, valamint az IKT-eszközök motivációs célú integrálására irányulhat.

### Irodalomjegyzék

- Atkinson, J. W. – Birch, D. (1970): *The dynamics of action*. New York: Wiley.
- Atkinson, J. W. – Birch, D. (1978): *An introduction to motivation*. New York: Van Nostrand.
- Clément, R., Dörnyei, Z. – Noels, K. (1994): Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.
- Csikszentmihályi, M. (1997): *Flow: The psychology of optimal experience*. Budapest: Akadémiai.
- Dörnyei, Z. (1994): Motivation and motivation in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 3, 273-284.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2006): *The psychology of the language learner individual differences in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2014): Az idegen nyelvet tanulók motiválásának új módszere: a jövőképkialakítás. *Modern Nyelvoktatás*. Április. Retrieved from 11-15 [http://www.tintakiado.hu/book\\_detail.php?id=377](http://www.tintakiado.hu/book_detail.php?id=377)
- Dörnyei, Z. – Csizér, K. (2005): The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24, 1-31.

- Dörnyei, Z. – Csizér, K. – Németh, N. (2006): *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. – Ottó, I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69. Thames Valley University.
- Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (eds., 2009): *Motivation, language identity and the L2 self*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Csizér, Kata (2007): A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(6). 54-68.
- Csizér, Kata – Piniel, Katalin (2016): Középiskolás diákok angolnyelvtanulási motivációjának és nyelvtanulási szorongásának vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26 (6), 3-13.
- Gardner, R. C. (2001): Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei, – R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1- 19). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Gardner, R. C. – Lambert, W. E. (1959): Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R. C. – Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Higgins, E. T. (1998): Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology* 30, 1–46.
- Kormos, J., – Csizér, K. (2005): A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: Egy kvalitatív kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 105, 29-40.
- Kormos, J. – Csizér, K. (2007): An interview study of inter-ethnic contact and its role in language learning in a foreign language environment. *System*, 35, 241-258.
- Kormos, J., – Dörnyei, Z. (2004): The interaction of linguistic and motivational variables in second language task performance. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 9(2). Retrieved from <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/kormos2.htm>
- Markus, H. – Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist* 41, 954–969.

- Nikolov, Marianne (1999): Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban. *Modern Nyelvoktatás*, 5, 9–31.
- Nikolov, M. (2001): A study of unsuccessful language learners. In Z. Dörnyei – R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition, Technical report 23* (149-169). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Nikolov, M. (2003): Research on young learners in Hungary: What has been and what needs to be done? In J. Andor, J. Horváth & M. Nikolov, M. (Eds.), *Studies in English linguistics and applied linguistics* (pp. 285-299). Pécs: Lingua Franca Csoport, PTE.
- Noels, K.A. (2003): *Context, communication style, and motivation to learn a new language*. Paper presented at the International Communication Association, San Diego, CA.
- Norton, B. (2001): Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 159-171). Harlow, England: Longman.
- Szaszkó, R. (2010): The Effects of Intercultural Contact on Adult Hungarians' Motivation for Learning English as a Foreign Language. *Unpublished doctoral dissertation*. Eötvös Loránd University: Budapest.
- Ushioda, E. (2001): Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei – R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language learning* (pp. 91-124). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.